



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

ÉTICA: DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS AOS PRINCÍPIOS DE AÇÃO

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E
INTERVENÇÃO SOCIAL

Ermano do Nascimento, José Luís Gonçalves, Miguel Prata Gomes (orgs.)

FICHA TÉCNICA

ÉTICA: DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS AOS PRINCÍPIOS DE AÇÃO
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

EDITORA

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Uma iniciativa do Observatório da Intervenção Socioeducativa para os Direitos Humanos Aplicados (OBIS-DH)

ORGANIZAÇÃO

Ermano do Nascimento, José Luís Gonçalves, Miguel Prata Gomes

AUTORES

Ana Carina Vilares, Ana Vieira, Anderson de Alencar Menezes, André Holanda, Barry van Driel, Danilo Vaz-Curado Ribeiro de Menezes Costa, Dalmo Cavalcante de Moura, Dirk Oesselmann, Eleonora Enoque da Silva, Ermano Rodrigues do Nascimento, Gerson Francisco de Arruda Júnior, João Evangelista Tude de Melo Neto, Joaquim Escola, José Tadeu Batista de Souza, Karl Heinz Efken, Maria Luísa Branco, Martha Solange Perrusi, Miguel Prata Gomes, Ricardo Pinho Souto, Ricardo Vieira, Stéfano Gonçalves Régis Toscano.

ISBN – 978-989-99984-2-1

© 2018



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

ÉTICA: DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS AOS PRINCÍPIOS DE AÇÃO

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E
INTERVENÇÃO SOCIAL

Ermano do Nascimento, José Luís Gonçalves, Miguel Prata Gomes (orgs.)

PRÓLOGO	6
Ermano do Nascimento, Miguel Prata Gomes	
APRESENTAÇÃO	7
José Luís Gonçalves	
<hr/>	
PARTE 1 – ÉTICA: DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS AOS PRINCÍPIOS DE AÇÃO	
DIZER O HUMANO DE OUTRO MODO EM EMMANUEL LEVINAS	12
José Tadeu Batista de Souza	
A NOÇÃO DE EXISTÊNCIA NA FILOSOFIA DE SØREN KIERKEGAARD	20
André Luiz Holanda de Oliveira	
ANTÍGONA: ANÁLISE ÉTICA, POLÍTICA E RETÓRICA	28
Eleonora Enoque da Silva, Martha Solange Perrusi	
DEMOCRACIA, CIDADANIA E LUTA POR RECONHECIMENTO EM JÜRGEN HABERMAS	36
Karl Heinz Effen	
A ÉTICA DA RAZÃO CORDIAL DE ADELA CORTINA. EM TORNO DOS VALORES DA OBRIGAÇÃO E DO CUIDADO ...	44
Ana Carina Vilares	
A ESTRUTURAÇÃO DA AÇÃO NO PENSAMENTO HOBBSIANO. POR UMA DEFESA DO COMPATIBILISMO	50
Danilo Vaz-Curado Ribeiro de Menezes Costa	
<hr/>	
PARTE 2 – ÉTICA E DIREITOS HUMANOS	
ETHOS E DIRECTUM: POR UMA FUNDAMENTAÇÃO DA RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE A ÉTICA E O DIREITO	56
Gerson Francisco de Arruda Júnior	
O DIREITO E A GUERRA (POR OUTROS MEIOS): APROXIMAÇÕES A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT	62
Stéfano G. R. Toscano	
OS DIREITOS HUMANOS NO PENSAMENTO DE GABRIEL MARCEL: SALVAR O HUMANO NO HOMEM	72
Joaquim Escola	
ANTROPOLOGIA, DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS	82
Ricardo Vieira, Ana Vieira	
O LONGO CAMINHO DA NÃO DISCRIMINAÇÃO: OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	92
Maria Luísa Branco	
ARGUMENTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORAL: ARBITRARIEDADE POLICIAL ENVOLVENDO JOVENS BRASILEIROS DE BAIXA IDADE	98
Ricardo Pinho Souto	
<hr/>	
PARTE 3 – ÉTICA, EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL	
EDUCAÇÃO PARA SENSIBILIDADE COMO CRÍTICA À INDÚSTRIA CULTURAL: A PERSPECTIVA DE THEODOR ADORNO	106
Anderson de Alencar Menezes, Dalmo Cavalcante de Moura	
ESPIRITUALIDADE E MUDANÇA SOCIAL NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL ..	112
Dirk Oesselmann	
OS LIMITES DOS DIREITOS HUMANOS NA BATALHA EDUCATIVA CONTRA AS VOZES EXTREMISTAS (A NECESSIDADE DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA NO PENSAMENTO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS)	118
Miguel Prata Gomes, Barry van Driel	
FORMAÇÃO EM SAÚDE: POLÍTICAS E ATORES NO NORDESTE BRASILEIRO: UMA QUESTÃO BIOÉTICA	128
Ermano Rodrigues do Nascimento	
UMA REFLEXÃO SOBRE A MALANDRAGEM BRASILEIRA À LUZ DANOÇÃO GREGA DE MÉTIS	136
João Evangelista Tude de Melo Neto	
<hr/>	
AUTORES	144

ANTROPOLOGIA, DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E MEDIAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Ricardo Vieira¹⁰⁷
Ana Vieira¹⁰⁸

RESUMO

Num primeiro compasso, este texto considera a problemática dos Direitos Humanos e da sua universalidade como um bom tema para pensar a articulação do particular e do universal em termos culturais e antropológicos. O texto começa, justamente, por pensar a dificuldade de construção de pilares socioculturais comuns, em termos mundiais, e, ao mesmo tempo, a constatação da necessidade de construir alguns mínimos denominadores comuns para que a humanidade possa existir mantendo alguma diversidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um bom passo nesse sentido mas continua longe de concretizar os seus objetivos. Para o efeito urge muita mediação intercultural, a começar, desde logo, pela ONU que é hoje constituída por quase 3 vezes mais Estados do que em 1948.

Num segundo compasso é pensada a antropologia enquanto campo disciplinar que busca estudar as racionalidades, as sociedades e as culturas a partir do seu próprio ponto de vista, operando traduções culturais em busca de um entendimento das particularidades o que, em consequência, implica a mediação entre margens culturais. Neste sentido, a antropologia pode ser uma boa ferramenta não só para pensar particularismos e universalismos mas, também, para operacionalizar formas de convivência que permitam a diversidade na unidade sociocultural.

A mediação intercultural é uma dessas formas, pelo que exploramos, particularmente, a mediação intercultural e a sociopedagógica como uma antropologia aplicada à convivência, ao respeito, à prevenção de conflitos e à construção de uma sociedade menos desigual e mais intercultural onde a tolerância não é bastante e está longe de equivaler a respeito pela alteridade.

Palavras-chave: Direitos Humanos; particular e universal; antropologia da educação; mediação intercultural; convivência; respeito.

107 – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria; CICS.NOVA.IPLeia, Portugal

108 – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria; CICS.NOVA.IPLeia, Portugal

1. Os Direitos Humanos, particularismos e universalismos

No contexto das discussões sobre a problemática do universal e do particular, os Direitos Humanos são um bom tema para pensar, como se diz na gíria antropológica.

Com o fim da guerra-fria, o mundo deixou de se limitar à coexistência de dois grandes blocos ideologicamente antagónicos. A ideia da multiculturalidade foi ganhando força e, com ela, as dúvidas sobre a universalidade dos Direitos do Homem. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) foi adotada em 10 de Dezembro de 1948, em Paris. A ONU contava, à época, com 56 países (hoje são quase 200) e 48 votaram a favor, sendo que se abstiveram 8, incluindo a URSS, a África do Sul e a Arábia Saudita.

Parece ser a busca duma ética humanista comum que produz o aparecimento dum “direito dos direitos do homem”. E a DUDH foi considerada pelo Ocidente como uma verdade absoluta e de alcance universal.

É verdade que a DUDH contém em si a marca do Século das Luzes em França. Os Direitos Humanos “*trazem a marca dessa cultura, talhada pelo monoteísmo cristão, pelo peso da Igreja e pelo absolutismo monárquico. Eles são apresentados por uma burguesia que, desde o século XVII, se empenha em desmantelar as hierarquias existentes para facilitar a sua própria ascensão*” (Combesque, 1998, p. 18).

Mas é hoje comum dizer-se que o Ocidente não tem autoridade moral para dar exemplos em matéria de Direitos Humanos. O direito de asilo, por exemplo, uma garantia dada pelo art.º 14.º da DUDH, é muito limitado em muitos países. O mesmo para o direito à alimentação, a um rendimento decente, a uma habitação condigna, a cuidados básicos de saúde, à escolaridade básica, etc. Muitos destes direitos são sacrificados em “*prol dos interesses dos mais poderosos*” (Combesque, 1998, p. 15). Este autor põe bem a tónica na construção dos Direitos Humanos ao considerá-los como parte da história da humanidade que a pouco e pouco deixou de ver esses direitos como “naturais” para os desenvolver em função das representações que os seres humanos fazem de si próprios: “*simples criaturas de Deus, depois modestas engrenagens de uma sociedade e por fim indivíduos livres e conscientes*” (idem, p. 15).

Contudo, a Declaração de 1948 não é um texto de direito positivo porque não tem valor coercitivo. Há competência de observação mas não há poder de sanção. E apenas alguns dos direitos se impõem aos Estados de forma absoluta. Todos os textos admitem a exceção ao direito à vida, quando falam da guerra e da legítima defesa. Portanto, estamos longe duma definição universal do direito à vida.

Em síntese, por um lado, sabe-se quão etnocêntrica é a expressão “Direitos Humanos” com todas as pretensões hegemónicas inerentes a formações culturais específicas, ancoradas em instituições, estados e outros aparatos do poder; por outro lado, é preciso olhar aos ensinamentos da Antropologia que, muito embora também filha da tradição científica ocidental, tem-nos ensinado e estimulado a questionar os preconceitos e a ver os direitos dos outros.

Nesta esteira, Rosinaldo de Sousa (2001), antropólogo da Universidade de Brasília, põe em confronto os valores modernos e o surgimento da noção de «direitos humanos universais», baseados na ideia de sujeito de direito individual. Para este autor, “*esta Declaração Universal não faz parar a história movi-*

da por conflitos sociais. Na cena pública, surgem novos sujeitos políticos engendrados pela emergência da alteridade (cultural, racial, étnica e de gênero). Neste contexto são inevitáveis as tensões entre o campo jurídico ocidental (ancorado na ideia de direito individual) e os novos sujeitos de direito coletivo” (Novaes, 2001, p. 12).

Mas não se pense que a postura antropológica é necessariamente sinônima de relativismo cultural, de particularismo versus universalismo. O olhar antropológico tem que ser descen- trado dum único contexto ou, como prefere Sousa Santos, tem de ser hermenêutico mas diatopicamente (Santos, 1997). Há mesmo posturas contraditórias de antropólogos face à DUDH. Como nos lembra Rosinaldo Silva e Sousa (Sousa, 2001, p.47), a DUDH às vezes parece “um cavalo de Tróia para a recolonização” por parte do Ocidente em relação aos povos que não comungam dos mesmos ideais universalistas. Por outro lado, há exemplos em que os “Direitos Humanos” foram apropriados pelos movimentos indígenas da América Latina e outros, que assim conseguiram mundializar a sua causa (*ibidem*).

Parece, contudo, não haver dúvida quanto ao facto de o debate universal/particular estar armadilhado uma vez que o mesmo não pode ser feito fora da referência a valores. “O universalismo não é senão uma cultura específica que aspira ao universal; o particularismo é o oposto” (Dubet, 1999, p. 175). Ora, como diz Touraine (1998), como parece que é preciso viver em conjunto, e se não queremos matar o outro, parece que o único caminho é mesmo o da procura duma humanidade comum.

O caso das mulheres apedrejadas até à morte como castigo imposto pela comunidade é aqui exemplo para pensar. Que fazer? Impor o direito à vida? E qual é a diferença relativamente à cadeira elétrica ou à injeção letal? É aceitável porque é mais higiénico?

Os dilemas complicam-se porque as definições de homicídio ou de roubo variam de cultura para cultura. Por outro lado, há também várias tradições jurídicas no mundo: a *common law*, a família romano-germânica, o direito muçulmano, o direito chinês...).

Nos E.U.A, quer se trate do aborto, da eutanásia ou mesmo da pena de morte, não há ainda consensos absolutos, ainda que a pena de morte tenha sido excluída dos textos da ONU pelo crime contra a humanidade.

Parece-nos que o direito à diferença já não é redutível ao direito das “tribos”. O direito à diferença é, cada vez mais, também o direito dos indivíduos em serem eles próprios. Mas, a ser assim, trata-se de afirmar que cada indivíduo constitui em si mesmo a sua própria norma e isso pode gerar um projeto de quase ausência de comunidades. Por isso Ferry (1999, p. 195) apela a uma “espécie de reflexão intermediária entre a via francesa republicana e a via americana da afirmative action”.

Não querendo, de forma alguma, embarcar na tese culturalista segundo a qual a cultura é vista como uma herança imutável, nem no “ocidentalocentrismo”, que quer à força garantir a supremacia dos seus valores e sistema político bem como a sua implementação no mundo, voltamos a encarar o continuamente referido dilema de equacionar do particular com o geral.

2. Antropologia, educação e mediações culturais

A antropologia, enquanto campo disciplinar que busca estudar as racionalidades, as sociedades e as culturas a partir do

seu próprio ponto de vista, é, como a história da disciplina nos mostra, uma ciência que busca, entre outras dimensões, a tradução cultural (Geertz, 1983) o que, em consequência, implica a mediação entre margens culturais (Iturra, 1996a; Iturra, 1996b; Vieira, 2009; Vieira, 2011; Vieira, 2014, Vieira & Vieira, 2016; Dauster, 2007; Gusmão, 2004; Loureiro, 2004), que pode ser aplicada à construção de políticas sociais que equacionem o diálogo e a mediação intercultural entre o particular e o universal.

No Brasil numa tese de mestrado orientada por Tânia Dauster, Ana Loureiro é bem clara na articulação não só entre a antropologia e a educação bem como na análise do professor enquanto mediador cultural e educacional:

O professor é o grande mediador da escola, pois transita entre instâncias hierarquicamente constituídas entre as quais estabelece pontes, atua fora e dentro da sala de aula, medeia todo o processo ensino-aprendizagem ao trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos e procede à mediação entre os significados do saber do mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos (Loureiro, 2004, p. 83).

Particularmente em relação à antropologia enquanto ciência interpretativa, a mediação não significa, propriamente, uma função política assumida pelo próprio antropólogo. Trata-se, essencialmente, da tradução de interesses das partes numa interação, e por vontade dos implicados. Podemos, assim, falar de mediação entre diferentes valores culturais e organizações sociais. O antropólogo surge, desta forma, como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitépica (Vieira, 2013) [diatópica no dizer de Santos, 1997]; com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos em causa na interação. A finalidade do processo é buscar a autonomia desses grupos e pessoas, o hoje tão reivindicado *empowerment*.

Ao trabalhar com as alteridades e ao buscar esse respeito e formas de ajuda à emancipação, a antropologia da educação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, quer no Brasil, essencialmente com Neuza Gusmão (Gusmão, 1997, 2003ab, 2004), Tânia Dauster, Sandra Tosta e Gilmar Rocha (2012) quer em Portugal (Iturra, Raposo, Reis, Souta, Vieira, *passim*) e trabalhando sobre a problemática da diversidade cultural na escola contemporânea, suas práticas hegemónicas e seus efeitos homogeneizadores. De acordo com Raul Iturra, a antropologia e a educação remetem para uma muito antiga e muito importante questão respeitante a todos os homens: a compreensão e estudo do processo de ensino e aprendizagem bem como as possibilidades de tradução e comunicação com as culturas nacionais, globais e hegemónicas (Iturra, 1990ab).

3. O que entendemos por mediar

Qualquer tradução implica um vai e vem entre sentidos de diferentes margens linguístico-culturais. Numa primeira abordagem, podemos dizer que mediar é traduzir, no sentido antropológico. A mediação é, assim, uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais. Não estamos, portanto, a privilegiar as técnicas de mediação associadas à media-

ção clássica que emergiu na escola de negócios de Harvard, nos finais do século passado, e que se centrou na resolução de conflitos, estendendo-se hoje ao direito, à gestão, aos contextos laborais, escolares, etc.

É muito comum, em Portugal, ouvir-se, hoje, falar de mediação familiar, sociocultural, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, mediação laboral, mediação intercultural, entre outras. Mas não se trata, epistemologicamente dum mesmo processo, como pretendemos demonstrar. Também a mediação educativa, escolar e/ou sociopedagógica são, também hoje, conceitos cada vez mais veiculados por parte dos profissionais da educação e nas intenções de alguns projetos educativos (Caride, 2005; Peres, 2010 entre outros).

Quando nos referimos à mediação, assente num paradigma cultural e, particularmente, antropológico, visamos um conjunto de competências transversais a várias profissões, como uma filosofia hermenêutica, sendo que assumimos a comunicação interpessoal e intercultural (Aguado & Herraz, 2006; Vieira, 2011) como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados. Na mediação entre diferentes valores culturais, o interventor social, o antropólogo ou outro cientista social, bem como o educador surgem como mediadores entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se numa hermenêutica multitópica com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação. A finalidade do processo de mediação é buscar o desenvolvimento, a autonomização das pessoas e grupos bem como o desenvolvimento de competências comunicativas para a convivência (Jares, 2007).

As ciências da educação têm também procurado analisar o papel da escola na sociedade, evidenciando a forma como a segunda determina ou condiciona a primeira. Neste contexto, emerge a necessidade do mediador no sistema de educação e de formação, uma vez que a dinâmica social se joga nas intermediações dos processos de reprodução e de transformação das relações sociais de que é feita a vida escolar (Almeida, 2010).

Se a educação deverá ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e um instrumento para favorecer a justiça social, a escola deverá assumir-se como espaço fundamental de legitimação e de reforço dos valores que enformam o Estado que é hoje, contudo, cada vez mais multicultural. A escola de hoje tem, neste sentido, de procurar vias de tradução intercultural (Vieira, 1999; 2009) pois não só reconstrói sistemas cognitivos como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais.

Assim, o acompanhamento dos alunos é assumido como a pedra basilar da intervenção formativa, dirigida a grupos sociais desfavorecidos e traduz-se sob a forma de mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno.

Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural (Almeida, 2010; Vieira, 2013; Vieira & Vieira, 2016). Neste sentido, a escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso

e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no interior da mesma, mas, também, pela necessidade de buscar a inclusão social.

Para Six (1990, p. 11), “a mediação sempre existiu. Sempre houve, nas tribos ou povoações, sábios a quem se recorria com toda a naturalidade, que traziam sossego às pessoas diferentes, seres que eram alicerces da fraternidade”. A figura do mediador está, assim, ligada a uma pessoa razoável e amante da justiça com capacidade para dialogar e utilizar de um senso comum relacional, que lhe dá capacidade para participar em conflitos alheios sobre os quais exerce uma ação reestruturante.

Não há dúvida que, desde o seu início, a mediação é um movimento polifacetado, variado e pluralista e os objetivos do processo são, efetivamente, expressos pelo binómio ganhar-ganhar. Burgess e Burgess (1997) defendem que a mediação é um dos principais métodos de resolução alternativa de disputas que às vezes passa por um processo informal, onde existe um “terceiro” neutro sem poder de imposição de uma resolução, apenas ajudando as partes a alcançar um acordo. Para Six (1990), a mediação “é ao mesmo tempo uma técnica e uma arte”, onde surge “um terceiro”, cujo objetivo é ajudar a chegar a um acordo. Adam Curle (cit. por Torremorell, 2008, p. 17) reporta-se ao âmbito internacional falando num processo que “contribui para o acordo político ao mesmo tempo que cura as feridas do ódio e começa o processo de transformação da inimizade em irmandade”. Finalmente, existem vários autores que colocam a tónica da mediação no campo da comunicação humana. É o caso de Giró (1998) que refere, simplesmente, que “mediação é comunicação”.

A tão propagada expressão “resolução de conflitos” reporta-nos, muitas vezes, para o conceito de eliminação dos conflitos. Já a expressão “gestão de conflitos” não pretende acabar com os conflitos (tarefa impossível), mas sim, antes, resolvê-los. Aqui, a mediação é vista apenas como uma técnica, uma ferramenta utilizada nas relações interpessoais com problemas complexos. Na realidade, na mediação combina-se uma atitude cultural com um manejo de técnicas. É esta ligação a chave da mediação.

Quanto à presença do terceiro termo, “o terceiro” refere-se ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação. A terceira parte pressupõe e condiciona a existência de duas partes: “A estrutura ternária implica abertura, uma vez que o terceiro rompe a dualidade em que os dois seres se encontram envolvidos” (Torremorell, 2008, p. 23) e é para eles um ponto de referência comum.

No que respeita à questão da neutralidade em mediação, que é um dos aspetos mais polémicos da mediação, quando se fala do mediador, é verdade que o mediador tem de “manter uma posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito com o objetivo de garantir que o processo não se vicie, nem se atue com base em preconceções” (idem, p. 23), mas também é verdade que “nunca ninguém deveria ter tido a ideia de ser neutro. Nunca houve neutralidade, nunca há, e nunca existirá. Creio que a única maneira de ser neutro é estar morto” (Galtung, 1995 cit. por Torremorell, 2008, pp. 23-24). Assim, passou-se, mais recentemente, a falar de imparcialidade em vez de neutralidade, embora alguns autores

continuem a achar tal uma abstração. Há, ainda, autores que em vez de falarem em imparcialidade – não tomar partido por ninguém – falam em “multiparcialidade”, ou seja, tomar partido por todos. Tal implica atitudes independentes e empáticas por parte do mediador. Contudo, segundo muitos autores, a empatia não é neutra.

Nas palavras de Capul e Lemay (2003, p. 113), “a mediação é, portanto, esta arte do “entre-dois” em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido, entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar”.

4. Viver e (Com)Viver: da tolerância ao respeito pelo outro

Mediar implica uma escuta ativa e o entendimento do outro. De todos os outros, na sua própria racionalidade (lógica e entendimento). Por isso, não basta tolerar, é preciso respeitar, ainda que discordando de algumas tomadas de posição do(s) outro(s). Mediar socioculturalmente é encontrar terceiros lugares de entendimento entre posições às vezes extremadas, que não são ainda, necessariamente, conflito [ainda não chegaram ao fim da linha - a foz do rio... de que falaremos adiante] mas que são já relações de discórdia e alguma tensão social.

Há, desde logo, aqui, alguma reconceptualização necessária a fazer em torno do conceito de tolerância. A mediação sociocultural não pretende introduzir a tolerância entre os agentes sociais envolvidos como o fim de um processo de reconciliação. A mediação tem que buscar transformações. E de todos os envolvidos. Transformações que têm de assentar num entendimento do entendimento do outro, aquilo que é vulgarmente definido como hermenêutica. Mas não numa hermenêutica unilateral, do dominante que procura entender o mais frágil ainda que o venha apenas a tolerar. Mais que isso, como escreveu Boaventura de Sousa Santos, a propósito da operacionalização da Declaração Universal dos Direitos Humanos num mundo global e multicultural urge uma hermenêutica diatópica, quer dizer, a partir de cada um dos “topos”. A partir de cada um dos “dois” lugares. Ou, indo um pouco mais longe que esses dois lugares, ainda que ideais para pensar numa situação simples a mediar, urge partir de todos os lugares epistemológicos como já escrevemos anteriormente. Quer dizer, urge que o mediador sociocultural potencie hermenêuticas multitópicas (Vieira, 2013;) que levem ao entendimento e respeito, que não significa, necessariamente, concordância e identificação, e não apenas à tolerância. Como recorda Adalberto Dias de Carvalho, é preciso ter presente que

.....
se a tolerância não emerge de um ceticismo – que seria antes corolário da indiferença e do relativismo –, mas de uma atitude de aceitação da relação ou coexistência com o que recusamos ou, pelo menos, não aceitamos, tal quer dizer que a diferença – de opiniões, de crenças, de comportamentos ou de valores – não compromete a estranheza e a colocação do outro fora do perímetro privado da nossa identidade pessoal e/ou grupal. Aceitar a presença da alteridade não se identifica necessariamente com a partilha pura e simples dessa alteridade,

quando se trata de uma alteridade radical. Com a alteridade radical pode coexistir-se, não tem que haver comunhão. É o caso da existência de várias confissões, pelo menos nos países europeus. (2012, p. 64)

.....
É por isso que dizemos que tolerar não basta (Vieira, 2011; Vieira & Vieira, 2016). Nos tempos modernos, o termo “tolerância” só adquiriu uma conotação positiva a partir do século XIX, com o livre pensamento. Até aí, a religião condenava a tolerância eclesiástica em relação aos “não crentes”. Hoje, a tolerância tornou-se, de repente, arma usada em muitos discursos políticos e político-partidários a favor da paz e da salvação do mundo. Mas, ser tolerante não basta. Não cremos que seja o caminho de podermos ser diferentes e vivermos juntos (Touraine, 1998). Quando muito poderíamos viver justapostos mas segregados e não comunicantes. A via da tolerância, como produto acabado, não parece ser o caminho da transformação diatópica ou multitópica, de que falámos, conducente a uma sociedade mais intercultural. Pelo contrário, a tolerância passiva promove a segregação.

Recoloca-se, de novo, sempre a questão de saber o que implica a ideia de tolerância relativamente às condutas de intolerância. Se se tolera a intolerância, aceita-se a injustiça. Então um mediador vai tolerar e sugerir a tolerância sobre quem agride outrem? Ou o mediador sociocultural tem de agir e, nesse momento, abandona os princípios da mediação clássica, assentes na neutralidade e na imparcialidade e tem de intervir, socialmente, tomando parte (uma blasfêmia para os fundamentalistas da mediação clássica) sob pena de assistir e permitir a aprovação e reprodução da violência, seja ela de que tipo for? Complexo, provavelmente controverso e criticável pelos fundamentalistas da mediação de conflitos, mas que se prende com realidade social, aquela que nos interessa, e não apenas com técnicas, exercícios e princípios abstratos e gerais para usar formas de conciliação sem compreensão de contextos e identidades para produzir transformações (Vieira & Vieira, 2016).

Na verdade, a tolerância passiva conduz à intolerância ativa ou deixa-lhe o caminho aberto (Héritier, 1999). Significa que se se tolerar os atos intolerantes, sem mediação e contenção dos mesmos, se amplificam as intolerâncias. O que fazer, portanto, com os intolerantes? Talvez uma ação mediadora no sentido transformador e reabilitador (Torremorell, 2008; AEP, 2008) assente na escuta ativa mas também na reflexividade dos implicados e, claro, dos intolerantes, o que passa por um processo educativo e de tomada de consciência das incompletudes das culturas e dos sujeitos (Freire, 2006; Santos, 1997; Demo, 2005; Jares, 2007), implicados que, do nosso ponto de vista, tem mais a ver com pedagogia social do que com a mediação clássica da “resolução de conflitos” (Vieira & Vieira, 2014; 2016).

A este propósito, Torremorell (2008, p. 70) diz que

.....
é evidente que, se pretendemos criar novos nexos de união entre cultura de mediação e mudança social, teremos de mostrar em que é que baseamos a nossa confiança no potencial educativo da mediação. O facto de seguirmos os valores da mediação afastam-nos, forçosamente, da sua visão mais instrumentaliza-

da – que gira à volta do conflito e da sua solução – e o discurso reordena-se à volta de um novo horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas.

Ainda a propósito das contradições que o conceito de tolerância encerra, Muniz Sodré frisa bem que “a prática demonstra que toda a tolerância é intolerante para com a intolerância dos outros e, por isto, tem a mesma precariedade dos sentimentos piedosos com que os fortes contemplam os fracos” (Sodré, 2001, p. 21). Por seu lado, e na mesma senda, Carvalho (2012, p. 66) sublinha a problemática da “radicação das atitudes de tolerância” e questiona:

Será que quem é minoritário ou dependente chega alguma vez a ser tolerante? Dito de outra maneira: será que a tolerância é um privilégio dos poderosos enquanto exercem o seu poder, constituindo para eles um dever imposto justamente pelo humanismo, ficando para o súbdito ou minoritário o direito a ser tolerado? (Carvalho, 2012, p. 66)

Por isso é mesmo necessário mudanças e transformações tanto na política global, europeia, da ONU, dos Direitos Humanos, etc., como nas políticas particulares (Caride, 2009). Todos somos incompletos, imperfeitos e tal consciência deve ser o motor da transformação para novas atitudes, práticas e políticas sociais de construção de convivências e de cidadanias respeitadoras. E a mudança, se pode não ir contra a tradição cultural, transforma-a sempre. Como afirma Combesque (1998), urge criar novas regras políticas, sociais e morais mas, agora, à escala mundial, uma espécie de contrato, aceitável pelo conjunto da sociedade humana e no qual se reconheçam todas as suas componentes. “Para ser credível, esse contrato deve ir buscar as suas fontes ao património cultural da humanidade no seu conjunto e não apenas a uma determinada civilização. O melhor meio de o conseguir é partir do princípio que nenhuma sociedade evolui apenas devido a pressões externas mas sim graças à sua dinâmica” (Combesque, 1998, p. 21). E isto implica romper com a ideologia perversa das políticas multiculturalistas, da participação por quotas e outras formas de buscar a representação social, que, em nome da igualdade de direitos, acentuam a desigualdade no acesso ao poder e aumentam a insularidade das culturas particulares. Implica, também, a rutura com a defesa romântica do relativismo cultural como base justificativa para tudo desde que conforme à norma local.

A alternativa parece-nos passar não só pela tal hermenêutica diatópica e multitópica mas, também, pelas metamorfoses processuais das identidades culturais e pessoais (Vieira, 2009), e, também, por um modelo de interculturalidade para a comunicação, a educação e a sociedade no seu todo global, assente numa necessária transformação de todos os diferentes, que não a uniformização, com vista ao encontro de pontes e trânsitos feitos a partir de todas as margens. Quer dizer, a partir de todos os diferentes que, ao se consciencializarem como incompletos, pretendem comunicar com os outros, por livre vontade, para delas retirarem as influências desejadas ou as com que se venham a identificar, mesmo que minimamente. Contudo, sabemos que os fundamentalismos existem e que

assim são chamados por quem tem uma visão crítica dos mesmos. O machista não se considera machista. A sua educação domesticadora, que porventura teve, fê-lo acreditar na biologização e naturalização dos seus hábitos, por vezes ancestrais, que acompanham os seus papéis sociais masculinos. O racista não se acha racista. Aprendeu a naturalizar a hierarquia, e o topo da mesma que habita, com que a sua sociedade organiza as relações entre género, classe social, etnia, poder de compra, etc. É que não existem raças humanas, o que existe são pessoas, atitudes e comportamentos racistas, assentes justamente nessa ideia de que há uma raça, a sua, que legitimamente se impõe por se crer superior. Portanto, reforçando, os fundamentalistas não se consideram fundamentalistas. E, mais, tal é a cegueira da diversidade cultural que patologizam (Vieira, 2013) perseguem, mutilam, excluem, discriminam e matam quer pelo genocídio, quer pelo etnocídio, todas as diferenças.

Os fundamentalismos estão assentes em princípios que impõem uma verdade que não pode ser discutida e muito menos criticada, negando toda a reflexão e apreciação crítica, a autocrítica e a crítica, processos inerentes a uma autêntica educação e a uma convivência democrática e livre. Como refere Boff, o fundamentalismo «não é uma doutrina, mas uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir as regras e as normas das doutrinas sem ter em conta o seu espírito e a sua inserção no processo de mudança da história, que obriga a efetuar contínuas interpretações e actualizações precisamente para manter a sua verdade essencial. O fundamentalismo representa a atitude de quem confere um carácter absoluto ao seu ponto de vista pessoal. Quem se sente portador de uma verdade absoluta não tolera nenhuma outra verdade e o seu destino é a intolerância. E a intolerância gera o desprezo pelo outro; o desprezo gera a agressividade; e a agressividade origina a guerra contra o erro, que deve ser combatido e exterminado». (2003, p. 25; Jares, 2007, p. 59)

Nas palavras de Alain Touraine,

nesta época de dominação global, [...] só a ideia de Sujeito pode criar não só um campo de acção pessoal mas sobretudo um espaço de liberdade pública. Só conseguiremos viver juntos se reconhecermos que a nossa tarefa comum é combinar acção instrumental e identidade cultural, logo, se cada um de nós se constituir como Sujeito e se nos dermos leis, instituições e formas de organização social cujo objetivo principal é proteger a nossa exigência de viver como Sujeitos da nossa própria existência. Sem este princípio central e mediador, a combinação das duas faces da nossa existência é tão impossível de realizar como a quadratura do círculo. (1998, p. 214).

E é assim que, a nosso ver, ao invés da exclusividade do uso de técnicas que se acredita resolverem os conflitos, da inculcação de valores da educação formatadora, a mediação sociocultural tem um sentido pedagógico e de educação social

e deve ter como horizonte, mais que a forja da identidade nacional, uma escola de sujeitos (Vieira, 2011, pp. 102-103). Claro que ser sujeito não é, também, o absoluto contrário da estrutura sociologista. Ninguém pode ser sujeito a 100%. Não há livre arbítrio. Somos todos condicionados, embora haja sempre campos de possibilidades (Vieira, 2009). Há espaço para a individualidade, essencialmente nas sociedades democráticas, mas somos todos condicionados pelos padrões culturais que nos enformam. E é por isso que Pierre Bourdieu sempre preferiu o conceito de agente social (agenciamento) ao invés do de ator social que prende o indivíduo à estrutura, no desempenho de um papel que, supostamente, lhe é totalmente exterior e imposto, e do de sujeito que por muitos outros é visto como alguém totalmente emancipado (Bourdieu, 1992). Edgar Morin defende que o termo “sujeito” encontra a sua definição relacionando os significados de autonomia e de auto-organização, ligando permanentemente o ser vivo e o seu meio ecológico e social, “[...] uma dependência original em relação a uma cultura” (Morin, 2002, p. 126). Efetivamente, numa relação que envolve o indivíduo e a sociedade a pessoa nunca é autônoma sem a sua dimensão social. “A autonomia é possível, não em termos absolutos mas em termos relacionais e afetivos” (Morin, 2002, p. 126). A terminar este ponto que sublinha a dificuldade da construção da convivência entre diferentes e do papel que as mediações socioculturais devem ter para o efeito convém reter que “o ser humano vacila entre ter de se impor, para satisfazer sua pretensão de sujeito, e conviver, para satisfazer a vida possível. Não se pode ser nem dependente, nem independente demais.” (Demo, 2005, p. 83)

5. Mediações socioculturais: prevenção, gestão e resolução de tensões e conflitos sociais

Um dos grandes defensores da mediação intercultural em Espanha, Carlos Giménez (2001; 2010), antropólogo e professor da Universidade Autónoma de Madrid, considera que a mediação intercultural se inscreve na mediação em geral e que a sua especificidade tem a ver com o facto de se interessar pelo processo mediador, para além do conflito, e pela aplicação dos modelos gerais da mediação a contextos de acentuada multiculturalidade. Desta forma, para Gimenez (2001), subjazem à prática da mediação intercultural os mesmos princípios da mediação geral tão queridos à mediação ligada à resolução/gestão de conflitos: voluntariedade; confiança; ajuda às partes; neutralidade/equidistância/imparcialidade; coprotagonismo das partes; todos ganham; legitimação. Ainda que Gimenez considere 3 modelos principais de mediação e assumo que o princípio da neutralidade que passou a ser substituído pelo de imparcialidade e, mais recentemente, pelo de equidistância continua a ser o princípio mais controverso, essencialmente quando se pensa em mediação intercultural e no papel do mediador que, do nosso ponto de vista, é um interventor e, portanto, nunca neutro (Vieira & Vieira, 2016), parece estar um pouco refém das dimensões técnicas da mediação clássica. Como se a mediação intercultural tivesse apenas a especificidade de lidar com diferenças culturais acentuadas originadoras de choques de culturas entre pessoas, grupos e comunidades. Ainda assim, historiando, modelando, e bem, o desen-

volvimento da mediação, Gimenez (1997; 2001) considera os seguintes modelos principais de mediação: 1- modelo de Harvard ou modelo linear que se debruça, essencialmente e finalmente, sobre problemas, interesses e acordos negociais; aposta, essencialmente, em técnicas para atingir objetivos e produtos idealizados sem olhar, minimamente, à transformação, à prevenção e à revalorização dos protagonistas; 2- modelo transformativo, em que esse, sim se interessa particularmente, pelo reconhecimento e pela revalorização; 3- modelo circular-narrativo em que o objetivo é, também, atingir uma conciliação mas através da criação de histórias alternativas que os protagonistas do processo mediador passam a narrar com busca à conciliação.

Ora, parece-nos que, independentemente de se poderem considerar técnicas comuns à mediação geral também para a resolução de tensões e conflitos entre sujeitos e grupos etnoculturalmente diferenciados, deverá haver uma particularidade mais acentuada da mediação intercultural. De contrário, por que razão atribuir um novo nome a uma mediação que teria, também, como objetivo, em última instância, a resolução de conflitos? Claro que se podem usar, também, as técnicas da escuta atenta/ativa; fazer perguntas adequadas por forma a que as partes reformulem [reformulação] os seus posicionamentos rígidos; haver co-mediação por forma a buscar uma maior eficácia, etc. Mas qual seria a particularidade da mediação intercultural que lhe daria a sua autonomia? Pensamos que, essencialmente, a dimensão preventiva, educativa, transformadora, capacitadora e reabilitadora com vista a uma melhor comunicação, melhor relação, enfim, uma integração intercultural [o simétrico contrário da integração monocultural, tão próxima do assimilacionismo] que fomente a coesão social e promova a autonomia e inserção social das minorias.

Nesta linha, estamos mais próximos do trabalho de Torremorell (2008) e de AEP (2008), autores já convocados anteriormente. Claro que as técnicas poderão ser necessárias no final da linha se todo o trabalho preventivo e antropológico fracassar.

Concretizando: aquilo que à luz da lei, da jurisprudência, dos costumes e aos olhos do Homem médio poderá ser visto como justo ou injusto, poderá não ser considerado dessa forma pelas partes ou poderá não representar a solução ideal para o caso em questão.

Um despejo de um prédio urbano (apartamento) apenas porque os habitantes são de etnia cigana, poderá configurar um exemplo de mediação intercultural. Concretizando o dito anteriormente, uma das partes poderá pretender apenas um pedido de desculpa em vez de uma indemnização que lhe seria devida (legalmente).

Semelhante identificação fazemos com a proposta de Cohen-Emerique (1997) para quem a particularidade da mediação intercultural abarca a idiossincrasia do uso de 3 modalidades possíveis: 1- mediação preventiva que procura facilitar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre pessoas, grupos e comunidades com códigos culturais diferentes; 2- mediação reabilitadora que intervém na regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais; 3 – mediação transformadora que supõe a abertura de um processo criador que supere normas, costumes e pontos de vista particulares, em situação de convivência multicultural

para alcançar novas normas e modos de relação compartilhados, aquilo que mais atrás designámos de aprendizagem da convivência, de acordo com Jares (2007).

Deste modo, as funções do mediador intercultural vão muito para além do conceito de arbitragem em contextos de acentuada multiculturalidade e da resolução dos seus conflitos. O mediador intercultural, do nosso ponto de vista, não pode deixar de tomar parte, como vimos. Não pode ser neutro a ponto de permitir a reprodução da injustiça, da violência e da desigualdade. Pelo contrário, terá de ser empático com todos, entrar no mundo cultural de todos, e, ao fazê-lo, está exatamente no simétrico contrário de assumir uma posição de neutralidade, também, como vimos e opta, antes, pela multiparcialidade, pelo facilitar a comunicação entre pessoas, pelo assessorar os agentes sociais na sua relação com as minorias, pelo assessorar pessoas e comunidades minoritárias, pela promoção do acesso a serviços públicos e privados, pela construção duma cidadania multicultural capaz de fazer integrações interculturais e integração social e pelo potenciar e favorecer a participação social e comunitária.

Ora, todas estas funções implicam uma atitude de pedagogia social (Vieira & Vieira, 2016), e uma tomada de posição em busca da autonomização. E, claro, estas funções não ocorrem apenas em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas. Estas funções sociais do mediador intercultural podem ser desenvolvidas em qualquer âmbito da intervenção social, seja o educativo, o social, o sociofamiliar, o comunitário, o jurídico, o laboral, ambiental, na saúde etc. Em síntese, podemos reivindicar uma mediação específica em mediação intercultural para a intervenção social com imigrantes e minorias etnoculturais, a par das outras mediações: comunitária, sociopedagógica, familiar, jurídica, laboral, entre outras. Mas podemos, igualmente, reivindicar um novo paradigma de mediação intercultural, transversal a todas estas anteriores, assente mais na ideia da prevenção, transformação, reabilitação, autonomização, etc. do que, propriamente, nas técnicas de gestão/resolução pontual de conflitos.

E, por fim, qual a particularidade da mediação intercultural no âmbito das mediações socioculturais?

A mediação intercultural atravessa (ou pode atravessar, se se assumir o intercultural como paradigma que rompe com o culturalismo (Giménez, 2010) todas as mediações socioculturais (familiar, comunitária, pessoal, laboral, escolar...) e não está presente apenas em contextos de forte multiculturalidade como é o caso da coexistência de pessoas migrantes como o senso comum e alguns autores defendem, como vimos.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

A antropologia, para além do estudo da rede de significados em que cada sujeito se pensa e age, pode ter um grande contributo, em termos de antropologia aplicada, em vários domínios da comunicação intercultural, na saúde, no mundo laboral, comunitário, religioso, familiar, escolar e educativo no seu sentido mais amplo e antropológico, aliada à compreensão, ao respeito, à prevenção e à transformação dos sujeitos e culturas em diálogo ou em antidiálogo. A mediação intercultural corresponde a essa antropologia aplicada que neste texto dedicamos aos Direitos Humanos e à educação para a convivência.

Por fim, consideramos que toda a mediação intercultural é sociocultural. Mas nem todas as mediações socioculturais são, necessariamente, interculturais. Tal particularidade remete, sempre, para a ideia do terceiro lugar, terceira pessoa, reconstrução identitárias das partes envolvidas, mestiçagem, cultura(s) dinâmica(s), etc., ao invés de culturas consideradas fechadas em determinado grupo social. A mediação sociocultural será intercultural dependendo do objetivo fundamental e do estilo e paradigma dominante que subjaz à prática do interventor. A mediação intercultural implica um exercício antropológico de hermenêutica dos sujeitos envolvidos em relações e processos sociais e uma capacidade de viagem intelectual, cultural e comunicacional, entre margens contextuais, entre o eu e o outro, entre o nós e os outros que pode prevenir tensões e conflitos, transformar e autonomizar os sujeitos e fomentar uma terceira cultura (Brockman, 1998) de paz e de comunhão entre diferentes bem como a possibilidade de convivência entre diferentes pessoas com base no respeito e numa certa unidade na diversidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

- AEP Desenvolupament Comunitari y Andalusia Acoge (2008). *Mediación Intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular. Disponível em <http://webs.ucm.es/info/mediars/BibliotecaMS/files/5e17b391b89b49d12ae1a94571717915-3.html>
- Aguado, T. & Herraz, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, 6, (1).
- Almeida, V. (2010). *O Mediador sociocultural em contexto escolar – contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses – Pour une Anthropologie Réflexive*. Paris: Editions du Seuil.
- Brockman, J. (Org.). (1998). *A Terceira Cultura*. Lisboa: Temas e Debates.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. (Vol. I e II). Porto: Porto Editora.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Caride, J. A. (Coord.). (2009). *Los derechos humanos en la educacion y cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Carvalho, A. D. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*, Porto: Porto Editora.
- Cohen-Emerique, M. (1997). La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes. In *Hombres y migraciones: todo tipo de mediaciones, Cuaderno de formación*. Sevilla: Edit Acoge.
- Combesque, M. A. (Dir.). (1998). *Introdução aos Direitos do Homem*. Lisboa: Terramar.
- Dauster, T. (2007). *Antropologia e Educação*. Rio de Janeiro: Ed. Forma e Ação.
- Dauster, T., Tosta, S. & Rocha, G. (2012). *Etnografia e Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Demo, P. (2005). *Éticas Multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Afrontamento.
- Dubet, F. (1999). A escola entre o universal e os indivíduos. In J.-P. Changeaux (Dir.), *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Piaget.
- Ferry, L. (1999). A Escola da República e os Direitos do Homem. In J.-P. Changeaux, (Dir.), *Uma mesma ética para todos?* Lisboa: Piaget.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Geertz, C. (1983). *Le savoir local et le savoir global*. Paris: PUF.
- Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, 10.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2.
- Gusmão, N. (Org.). (2003). *Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados*. São Paulo: Editora Biruta.
- Gusmão, N. (Org.). (2003). *Infância e Velhice: Pesquisa de Ideias*. Campinas: Alínea Editora.
- Gusmão, N. (1997). Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, 26-37.
- Gusmão, N. (2004). *Os filhos da África em Portugal, Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Gutmann, A. (1998). Prefácio. In C. Taylor, *Multiculturalismo*, Lisboa: Piaget.
- Héritier, F. (1999). O eu, o outro e a tolerância. In J.-P. Changeaux, *Uma mesma ética para todos?* (pp. 109-119). Lisboa: Piaget.
- Iturra, R. (1990a). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra: Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1990b). *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- Iturra, R. (1996a). Perfil e Funções que podem ser desempenhadas pelo Antropólogo(a) no quadro dos «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária». *Boletim APA*, 10, 7-8.
- Iturra, R. (Org.). (1996b). *O Saber das Crianças*. Setúbal: ICE.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Loureiro, A. (2004). *Professor: Identidade mediadora*. São Paulo: Edições Loyola.
- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Novaes, R. & Lima, R. K. (Orgs.). (2001). *Antropologia e Direitos Humanos*. Niteroi: EDUFF.
- Peres, A. N. & Vieira, R. (2010). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP e CIID.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Editions Saint-Martin/Paris.
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Six, J. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Le Seuil.
- Sodré, M. (2001). A mascarada multiculturalista. In N. Villaça & F. Góes (Orgs.). *Nas Fronteiras do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FUJB.
- Sousa, R. S. (2001). Direitos Humanos através da história recente numa perspectiva antropológica. In R. R. Novaes & R. K. Lima (Org.). *Antropologia e Direitos Humanos*. Niteroi: EDUFF.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Piaget.
- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

- Vieira, A. & Vieira, R. (Jul-Dez, 2014). Pedagogia Social e Mediação Sociopedagógica como Processos de Emancipação. *REALIS*, 4 (02), 105-125.
- Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*, Porto: Profedições.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 27-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999a). *Histórias de Vida e Identidades, Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (1999b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade*. Porto: Profedições.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação*. Porto: Afrontamento e Leiria: CIID-IPL.
- Vieira, R. (Jan. 2014). Life Stories, Cultural Métissage and Personal Identities. *SAGE Open*, 4(1), 1-13.